محمدی، زینب؛ بیگدلی، زاهد؛ شهنی ییلاق، منیجه (۱۳۹۸). طراحی و آزمون مدل رابطه علی سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز. *پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۹ (۲)، ۱۴۰- ۱۶۱.

طراحی و آزمون مدل رابطه علی سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز

زینب محمدی[۱]، زاهد بیگدلی[۲]، منیجه شهنی ییلاق[۳]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۱۸

DOI 10.22067/riis.v0i0.79884

چکیده:

هدف: هدف پژوهش حاضر طراحی و آزمون مدل رابطه علی سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز است.

روش‌شناسی: روش انجام پژوهش، همبستگی از نوع تحلیل مدل معادلات ساختاری (SEM) است که یک روش چند متغیری می‌باشد. پژوهش‌های زیادی در ارتباط با متغیرهای پژوهش حاضر انجام شده است که نشان دادند بین متغیرها رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. با توجه به مباحث نظری و نتایج پیشینه‌ها مدل پیشنهادی پژوهش ارائه شده است. در طراحی مدل پیشنهادی پژوهش، سواد اطلاعاتی متغیر مستقل، خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر میانجی و تفکر انتقادی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شدند. در این پژوهش چهار فرضیه مربوط به اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیر سواد اطلاعاتی بر تفکر انتقادی در نظر گرفته شد.

یافته‌ها: مقادیر شاخص‌های برازندگی مربوط به الگوی پیشنهادی پژوهش حاکی از آن است که اکثر شاخص‌های برازندگی در مدل پژوهش در حد مطلوب و تا حدودی زیادی قابل قبول است. در رابطه با فرضیه‌های مربوط به اثر مستقیم، یافته‌ها نشان داد که سواد اطلاعاتی اثر مستقیم و مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی و همچنین تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز دارد. همچنین، در خصوص فرضیه‌های غیرمستقیم، یافته‌ها نشان داد که سواد اطلاعاتی از طریق خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت بر تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز دارد.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد برازش مدل پیشنهادی در حد مطلوب و قابل قبولی وجود دارد و تمامی فرضیه‌های پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. براساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان استدلال کرد که مهارت‌های سواد اطلاعاتی و یادگیری آن توسط

۱ کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، mohammadizeinab2@gmail.com

۲ استاد گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)، bigdelizahed20@gmail.com

۳ استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، shehniyailaghm@yahoo.com

دانشجویان تحصیلات تکمیلی به عنوان کلید یادگیری مادام‌العمر محسوب می‌شود که نقش زیادی در بالا بردن خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان و افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی این دانشجویان دارد. بنابراین، لازم است مهارت‌های سواد اطلاعاتی و آموزش آن به دانشجویان، بیشتر مورد توجه مؤسسات آموزش عالی و دانشگاهی قرار گیرد تا بتوانیم افرادی شایسته و توانمند برای جامعه تربیت کنیم.

کلید واژه‌ها: سواد، سواد اطلاعاتی، تفکر انتقادی، خودکارآمدی تحصیلی، طراحی مدل، تحصیلات تکمیلی، دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه و بیان مسئله

در سال‌های اخیر تحولات شگرفی در همه‌ی جنبه‌های زندگی انسان‌ها، رخ داده است. آنچه بیشتر باعث شده است تا جنبه‌های مختلف زندگی دستخوش تغییر شود، تحولات در حوزه اطلاعات و ارتباطات است. امروزه با حجم وسیع اطلاعات و استفاده گسترده از اینترنت و محیط وب، سهم اطلاعات الکترونیکی بیشتر، و در نهایت بازیابی اطلاعات مفید و مرتبط با مشکلات زیادی روبه‌رو شده است. داشتن سواد اطلاعاتی مهارتی است که می‌تواند برای مقابله با این مشکلات به فرد کمک نماید. تعبیر سواد اطلاعاتی را نخستین بار پل زورکوفسکی[1] به کار برد، وی در طرح پیشنهادی خود به کمیسیون ملی علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی (ان. سی. ال. ای. اس[2]) ایالات‌متحده در سال ۱۹۷۴ به تبیین اهداف دست‌یابی به سواد اطلاعاتی پرداخت. از نظر زورکوفسکی کسی با سواد اطلاعاتی است که برای استفاده از منابع اطلاعاتی آموزش‌دیده باشد و بتواند با استفاده از اطلاعات مسائل خود را حل کند (نظری، ۱۳۸۴).

دانشجویان به سبب ماهیت کاری و ارتباط گسترده با منابع اطلاعاتی و همچنین روند سریع تکنولوژی‌های اطلاعاتی و ارتباطی نیاز دارند که مهارت سواد اطلاعاتی داشته باشند، تا با کمک این مهارت بتوانند به اطلاعات مورد نیاز خود دست یابند. مهارت‌های سواد اطلاعاتی ابزار مهمی است که علاوه بر تجهیز دانشجویان برای ادامه تحصیل در مقطع تحصیلات تکمیلی، به آسانی آن‌ها را به یادگیران مادام‌العمر همراه با قدرت استدلال و تفکر انتقادی تبدیل می‌کند (قاسمی، ۱۳۸۳).

علاوه بر سواد اطلاعاتی، مهارت دیگری که در چند دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته است تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی یکی از مهم‌ترین اصول آموزشی هر کشور به حساب می‌آید و هر جامعه‌ای برای رسیدن به رشد و شکوفایی به افرادی نیاز دارد که دارای تفکر انتقادی بالایی باشند. افراد برای اینکه بتوانند

1. Paul Zurkowski
2. National Commission on Library and Information Science

با پدیده‌ها برخورد منتقدانه کنند باید از اطلاعات و دانش لازم برخوردار باشند، بنابراین افراد با سواد اطلاعاتی باید به مهارت تفکر انتقادی مجهز شوند (پریرخ و عباسی، ۱۳۸۳). لیپمن[1] (2008)، در نقل خود در «موسسه نیوزلند و استرالیا برای سواد اطلاعاتی» بیان می‌کند که سواد اطلاعاتی به عنوان جزء ضروری تفکر انتقادی، یادگیری مستقل و یادگیری مادام‌العمر مورد توجه قرار می‌گیرد (علی‌نژاد، ۱۳۹۳). تفکر انتقادی به عنوان ابزار یادگیری، دانشجویان و دانش آموزان را با هنر استدلال و منطق آشنا می‌سازد و آمادگی آن‌ها را برای موقعیت‌های پویای خارج از کلاس افزایش می‌دهد، شایستگی لازم برای بهتر زیستن و بهتر درک کردن را در اختیار افراد قرار می‌دهد (Sezer, 2008). برای اینکه دانشجویان بتوانند در یک جامعه اطلاعاتی با موفقیت عمل کنند، در مرحله اول نیازمند شناخت کافی از ابزارها و امکانات جستجو در محیط‌های الکترونیکی و سپس به‌کارگیری آن‌ها به بهره‌گیری از مهارت‌های تفکر انتقادی جهت بررسی محتوایی اطلاعات و اشاعه گزینشی اطلاعات و بهره‌وری مؤثر از آن است (اعظمی و صالحی‌نیا، ۱۳۹۴).

به‌علاوه، موفقیت تنها در اختیار داشتن مهارت‌ها نیست، بلکه ارتقای مهارت‌های مناسب و استفاده از آن عامل مهمی در کامیابی افراد به حساب می‌آید. خودکارآمدی به فرد انگیزه و اعتماد به نفس می‌دهد تا بتواند به‌طور مؤثری مسائل را حل کند. بنابراین دستیابی به درک بالایی از مفهوم خودکارآمدی در سواد اطلاعاتی کمک مؤثری به کسب توانمندی می‌نماید (کاسیدی[2] و ایچاس[3]، ۱۹۹۸، نقل از سبحانی‌شهر، ۱۳۹۰). خودکارآمدی به این معناست که آنچه فرد در یک سلسله رفتارها انجام می‌دهد به باورهایی بستگی دارد که او از خودش درباره انجام پذیرش موفقیت‌آمیز چنین عملی دارد (Bandura, 1997, 2001). بنابراین خودکارآمدی به عنوان درک فرد از توانایی‌های خود، می‌تواند عاملی قوی بر موفقیت وی در به‌کارگیری مهارت‌های سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی باشد. هرچه باور خودکارآمدی افراد بیشتر باشد سطح سواد اطلاعاتی این افراد نیز بیشتر خواهد بود (آتا[4] و رین[5]، ۲۰۱۱، آدلر[6] و سایرن[7]، ۲۰۱۲، کاکماک[8]، ۲۰۱۰، نقل از ربیعی و عیسی‌مراد، ۱۳۹۵).

1. Lippmann
2. Cassidy
3. Echas
4. Ata
5. Rain
6. Adler
7. Sirin
8. Kakmaak

در خصوص تفکر انتقادی و سواد اطلاعاتی مطالعات زیادی در سال‌های اخیر انجام شده است. مارتین، تامسون و ریچادر (Martin, Thompson, & Richards, 2008)، در پژوهش خود دریافتند که بین سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی رابطه معنی‌دار وجود دارد. نتایج پژوهش‌های شلی (Shelly, 2009) و ورتز، سرگی، ون ایس، سپ نلسون، پرزر، فسمیر و دیلمان (Wertz, Saragih, Van Epps, Sapp Nelson, Purzer, Fosmire, & Dillman, 2013) نشان دادند بین سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد، کتابداران و مربیان آموزشی مسئولیتی برابر در ایجاد راهبردهایی دارند که به دانشجویان کمک می‌کند نه‌تنها اطلاعات را درک کنند بلکه به تفسیر اطلاعات نیز بپردازند. هیزر و لوون (Heather & Loon, 2014) در پژوهش خود نشان دادند برای بالا بردن سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی دانشجویان باید از فعالیت‌های درسی و طرح‌هایی برای دانشجویان استفاده شود که آنان با دیدی انتقادی با منابع اطلاعاتی روبه‌رو شوند. پژوهش ساغلام، کانکیا، اثیر و ستین (Sağlam, Çankaya, Üçer, & Çetin, 2017) نیز بر معنی‌دار بودن رابطه سواد اطلاعاتی با تفکر انتقادی تأکید داشت.

اما در ایران نتایج پژوهش‌های (جعفریان و سعیدی‌پور، ۱۳۹۲؛ شادخوب، ۱۳۸۹؛ گرایلی مقدم، ۱۳۹۱؛ مسلمی، ۱۳۹۲؛ و یکتای کوشالی، رمضانی، پورنجفی و اسماعیل‌پور بندبنی، ۱۳۹۶) نشان دادند که بین سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی رابطه وجود ندارد در حالی که نتایج برخی از پژوهش‌های دیگر (اعظمی و صالحی‌نیا، ۱۳۹۴؛ حاجی زین‌العابدینی، مؤمنی و موسال آرائی، ۱۳۹۲؛ رضایی و پوربایرامیان، ۱۳۹۵ و مرادی، علی‌آبادی، خزایی و رسولی، ۱۳۹۲) نشان دادند که بین سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی رابطه معنی‌داری وجود دارد. نتایج متناقضی که از مرور پیشینه‌های سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی در ایران دیده می‌شود می‌تواند دلایل متعددی داشته باشد که نیاز به بررسی بیشتر دارد.

در بحث سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی تحصیلی نیز مطالعاتی در چند سال اخیر انجام شده است، نتایج پژوهش اوکیونلو و کرکت (Akkoyunlu & Korkut, 2009) نشان داد باورهای خودکارآمدی پایین عامل محدودکننده‌ای برای افراد در استفاده از مهارت‌های سواد اطلاعاتی آنان است، وی گزارش داد سواد اطلاعاتی کلید مهارت‌های لازم برای یادگیری مداوم است، با این وجود کسب مهارت‌های سواد اطلاعاتی به تنهایی کافی نیست و افراد باید اعتماد به نفس در استفاده از این مهارت‌ها را توسعه دهند. نتایج پژوهش‌های هانگ و منصور (Hang & Mansor, 2010)، آدترو، سیمسایه و آیفوگا (Adetoro, Simisaye, Oyefuga, 2010)، بروستاین و سیوین (Bronstein, Tzivian, 2013) نشان دادند که آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان مؤثر است و بین سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی تحصیلی

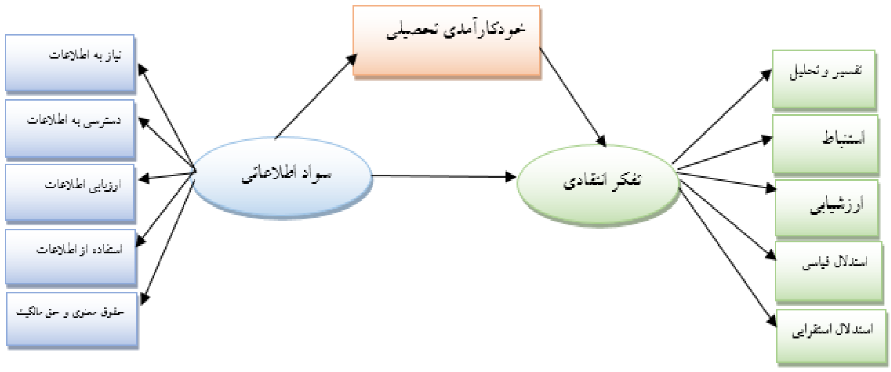
دانشجویان رابطه معنی‌دار وجود دارد. نتایج پژوهش تانگ و تسنگ (Tang & Tseng, 2013) نشان داد دانشجویانی که خودکارآمدی بالایی در جستجوی اطلاعات و مهارت دست‌کاری اطلاعات را دارند، خودکارآمدی بالاتری در یادگیری آنلاین از خود نشان می‌دهند، همچنین دانشجویان با خودکارآمدی بالا دانش بیشتری در انتخاب منابع دیجیتالی دارند. هاتلویک، تروندسین، لویی و گادمان دسدوتیر(Hatlevik, Throndsen, Loie, & Gudmundsdottir, 2017) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی در فناوری اطلاعات و ارتباطات با سواد اطلاعاتی رابطه معنی‌داری دارد.

در ایران نیز یافته‌های (سبحانی‌شهر، ۱۳۹۰؛ پایندان، ۱۳۹۲؛ نوکاریزی و دهقانی، ۱۳۹۲؛ حقی، ۱۳۹۳؛ قاسمی، ۱۳۹۳؛ توپال، ۱۳۹۴؛ و ربیعی و عیسی‌مراد، ۱۳۹۵) نشان دادند که بین سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد. نصیری‌پور (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان داد که بین سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی کتابداران دانشگاه فردوسی مشهد با خودکارآمدی آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد. همچنین یافته‌های کشاورز، شعبانی و فهیم‌نیا (۱۳۹۴) نشان داد بین خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی رابطه وجود دارد.

بررسی بر روی مطالعات انجام شده در رابطه با تفکر انتقادی و خودکارآمدی نشان می‌دهد که در این زمینه نیز پژوهش‌های زیادی انجام شده است. چوی و چیاه (Choy & Cheah, 2009) در پژوهشی که انجام دادند ارتباط واضحی بین خودکارآمدی و تفکر انتقادی مشاهده کردند. آنان با استفاده از تحلیل کیفی دریافتند در یک کلاس درس هنگامی که معلم از تشویق‌های کلامی و تقویت مثبت به‌جای تنبیه منفی استفاده می‌کنند تفکر انتقادی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. این موضوع نشان می‌دهد که خودکارآمدی و باورهای ذاتی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. نتایج پژوهش‌های یاکسل و السی (Yüksel, & Alcı, 2012)، می چانگ، می فانگ و چن هانگ (Mei-Chang, Mei-Fung & Chien- Hung, 2012) و گلودمینز و سچالک و راینرت (Gloudemans, Schalk & Reynaert, 2013) نشان می‌دهند که بین خودکارآمدی تحصیلی و تفکر انتقادی همبستگی معنی‌داری وجود دارد.

در ایران نیز نتایج مطالعات (بهبودی شبخانی، ۱۳۸۸؛ یزدانی کاشانی، ۱۳۸۸؛ معافیان و غنی‌زاده، ۱۳۹۰؛ شعبانی، ۱۳۹۱؛ نوکاریزی و دهقانی، ۱۳۹۲؛ عبدالهی عدلی انصار، فتحی آذر و عبدالهی، ۱۳۹۳؛ اروجلو و همتی، ۱۳۹۵؛ و رحیمی، ۱۳۹۷) نشان دادند که بین مهارت‌های تفکر انتقادی و خودکاری دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

با توجه به اهمیت سه مؤلفه سواد اطلاعاتی، تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی در موفقیت‌های فردی و اجتماعی دانشجویان، و همچنین با توجه به پیشینه‌های این سه متغیر در این پژوهش مدلی پیشنهادی ارائه شد، تا رابطه بین مهارت‌های سواد اطلاعاتی، تفکر انتقادی و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز مورد بررسی قرار گیرد (نمودار ۱). پژوهش حاضر به دنبال این است، که مشخص کند آیا مدل رابطه علی سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی از طریق خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز برازنده‌ی داده‌ها است؟



نمودار ۱. مدل پیشنهادی رابطه علی سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز

اهداف پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر، طراحی و آزمون رابطه علی سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز است.

اهداف ویژه

۱. تعیین رابطه علی سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز.

۲. تعیین رابطه علی سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز.

۳. تعیین رابطه علی خودکارآمدی تحصیلی و تفکر انتقادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی، مدل رابطه علی سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی از طریق خودکارآمدی تحصیلی برازنده داده‌ها است.

فرضیه‌های مستقیم

۱. بین سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی دانشجویان رابطه علی مثبت وجود دارد.

۲. بین سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان رابطه علی مثبت وجود دارد.

۳. بین خودکارآمدی تحصیلی و تفکر انتقادی رابطه علی مثبت وجود دارد.

فرضیه غیرمستقیم

بین سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی از طریق خودکارآمدی تحصیلی رابطه علی مثبت وجود دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری[1] (SEM) است. که یک روش همبستگی چند متغیری می‌باشد. از جمله تحقیقاتی که در آن‌ها ماتریس همبستگی یا کوواریانس تحلیل می‌شود، تحلیل عاملی و تحلیل مدل معادلات ساختاری است. مدل معادلات ساختاری یک رویکرد عاملی جامع برای آزمون فرضیه‌ها درباره‌ی روابط بین متغیرهای مشاهده شده و مکنون (پنهان) مکتوب است. این روش می‌تواند مدل‌های سنتی را مورد آزمون قرار دهد و در عین‌حال امکان بررسی روابط و مدل‌های پیچیده‌تری، مانند تحلیل عاملی تأییدی را نیز فراهم آورده و کاربرد داده‌های همبستگی، آزمایشی و غیرآزمایشی را برای تعیین میزان موجه بودن مدل‌های نظری یک جامعه به خصوص امکان‌پذیر سازد. در پژوهش‌هایی که هدف آن‌ها آزمودن مدل خاصی از روابط بین متغیرها است، ازجمله پژوهش حاضر، از روش تحلیل الگویابی معادلات ساختاری یا مدل‌های علی استفاده می‌شود (هومن، ۱۳۸۴).

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه مورد مطالعه در پژوهش حاضر تمامی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز است که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. کلاین (Klein, 2005) برای حجم نمونه، به ازای هر پارامتر حداقل ۵ نفر و به صورت مطلوب ۲۰ نفر را پیشنهاد کرده است (نقل از هومن،

1. Structural Equation Modeling (SEM)

۱۳۸۴). طبق آمار دریافت شده از مرکز آمار دانشگاه شهید چمران اهواز در این سال تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی ۴۵۵۲ نفر بود که از این تعداد ۳۱۱۰ دانشجوی ارشد و ۱۴۴۲ دانشجوی دکتری بودند. در این پژوهش، برای آزمودن مدل پیشنهادی از جامعه مذکور به روش تصادفی ساده جمعاً ۲۲۵ نفر از دانشجویان انتخاب شدند، اما در نهایت تعداد ۲۰۴ پرسشنامه جهت بررسی مدل پیشنهادی تحلیل شد. ۷۳/۵ درصد از نمونه پژوهش را دختر و تعداد ۲۶/۵ درصد را پسر تشکیل داده بودند.

ابزار گردآوری داده‌ها

پرسشنامه سواد اطلاعاتی: در پژوهش حاضر، برای سنجش سواد اطلاعاتی از پرسشنامه سواد اطلاعاتی خلیل دزفولی (۱۳۹۷) استفاده شده است. روایی صوری این پرسشنامه توسط اساتید گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز و همچنین اساتید گروه کتابداری پزشکی دانشگاه جندی شاپور اهواز مورد تأیید قرار گرفت. در این پژوهش با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی روایی سازه‌ای این پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت. ضریب پایایی این پرسشنامه توسط خلیل دزفولی (۱۳۹۷) با استفاده آلفای کرونباخ ۰/۸۲ برآورد شده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ سواد اطلاعاتی و خرده مقیاس‌های آن به شرح زیر که در جدول شماره ۱ آمده، برآورد شده است.

جدول شماره ۱. ضرایب پایایی آلفای کرونباخ سواد اطلاعاتی

نام متغیر	نام مؤلفه	آلفای کرونباخ	نتیجه
سواد اطلاعاتی	نیاز اطلاعاتی	۰/۸۴	تأیید
	دسترسی به اطلاعات	۰/۸۳	تأیید
	ارزیابی اطلاعات	۰/۷۷	تأیید
	استفاده از اطلاعات	۰/۸۲	تأیید
	حق معنوی	۰/۷۷	تأیید

آزمون تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب[1]: این آزمون شامل ۳۴ سؤال که برخی از سؤالات ۴، ۵ یا ۶ گزینه‌ای است که فقط یک پاسخ صحیح دارد، و برای ارزشیابی تفکر انتقادی در سطوح بعد از دبیرستان طراحی شده است. آزمون تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب به بررسی ۵ مؤلفه شامل مهارت تفسیر و تحلیل (۹ سؤال)، مهارت استنباط (۱۱ سؤال)، ارزشیابی (۱۴ سؤال)، استدلال قیاسی (۱۶ سؤال) و استدلال استقرایی (۱۴ سؤال) در بین دانشجویان می‌پردازد. خدامرادی، سعیدالذاکرین، علوی مجد، یغمایی و شهاب (۱۳۸۵)

1. California Critical Thinking Skills Test, Form B

ضریب همبستگی درونی را برای ۵ خرده مقیاس این پرسشنامه بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۷ گزارش کردند در این پژوهش، برای بررسی روایی آزمون، از روش همسانی درونی استفاده شد، که این همبستگی برای خرده مقیاس‌های تحلیل و تفسیر، مقدار ۰/۵۷۷، ارزشیابی مقدار ۰/۵۸۹، استنباط مقدار ۰/۷۱۶، استدلال قیاسی مقدار ۰/۷۳۹ و استدلال استقرایی مقدار ۰/۶۹۳ برآورد شد. مرادی (۱۳۹۳) ضریب پایایی این آزمون را ۰/۷۳ برآورد کرده است. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم «ب» و خرده مقیاس‌های آن به شرح که در جدول ۲ آمده، برآورد شده است.

جدول شماره ۲. ضرایب پایایی تفکر انتقادی

نام متغیر	خرده مقیاس‌ها	آلفای کرونباخ	نتیجه
تفکر انتقادی کالیفرنیا فرم ب	تفسیر و تحلیل	۰/۸۰۵	تأیید
	ارزشیابی	۰/۸۱۲	تأیید
	استنباط	۰/۷۷۸	تأیید
	استدلال قیاسی	۰/۶۳۹	تأیید
	استدلال استقرایی	۰/۴۴۶	تأیید

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی:

این مقیاس توسط اوون و فرامن (Owen & Froman, 1988) به منظور اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تهیه شد. اون و فرامن در ساخت پرسشنامه از نظرات ۷ کارشناس آموزشی استفاده کردند، این آزمون دارای ۳۳ گویه است و بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع طیف لیکرت (خیلی زیاد = ۵، زیاد = ۴، متوسط = ۳، کم = ۲ و خیلی کم = ۱) تنظیم شده است. سعادت، اصغری و جزایری (۱۳۹۴) روایی صوری این پرسشنامه را توسط اساتید و متخصصان این حوزه مورد تأیید قرار داده‌اند. در این پژوهش از روش از تحلیل عامل تأییدی، برای تعیین روایی سازه‌ای این ابزار استفاده شده است. پایندان (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه را ۰/۸۱ گزارش کرده است. در این پژوهش، پایایی پرسشنامه با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ضریب تنصیف ۰/۷۵ برآورد شده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها با تحلیل مقدماتی مختلف (یعنی فراوانی و درصد فراوانی، میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره) استفاده شده است. برای نرمال بودن داده‌ها از آزمون چولگی و کشیدگی و همچنین،

ضریب همبستگی استفاده شد. ارزیابی برازندگی الگوی پیشنهادی از طریق الگوی معادلات ساختاری با نرم‌افزار ایموس نسخه ۲۴ انجام شد. جهت تعیین برازش الگوی پیشنهادی با داده‌های ترکیبی از شاخص‌های برازندگی به شرح زیر استفاده شد: مقدار مجذور کای (X^2)، مجذور کای نسبی (X^2/df)، شاخص‌های برازش افزایشی (IFI)، برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازندگی توکر-لویس (TLI)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA). جهت آزمودن اثرات واسطه‌ای برای بررسی از روش بوت استراپ[1] ماکرو[2] استفاده شد.

یافته‌ها

ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	سواد اطلاعاتی	تفکر انتقادی	خودکارآمدی تحصیلی
سواد اطلاعاتی	۱		
تفکر انتقادی	۰/۴۰۴	۱	
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۴۲	۰/۴۷۶	۱

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، مقادیر همبستگی بین متغیرهای پژوهش در سطوح ۰/۰۱ $p<$ و ۰/۰۵ $p<$ آورده شده است. تمامی ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بودند. معنی‌دار بودن همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان‌دهنده وجود رابطه بین متغیرهای پژوهش است.

الگوی معادلات ساختاری

جهت ارزیابی الگوی پیشنهادی از روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. پیش از بررسی ضرایب ساختاری، برازندگی الگوی اولیه براساس شاخص‌های برازندگی مورد استفاده در این پژوهش، مورد بررسی قرار گرفت. با وجود این‌که مقادیر برخی شاخص‌های برازندگی حاکی از برازش نسبتاً خوب الگوی پیشنهادی با داده‌ها بود، اما مقادیر برخی دیگر از شاخص‌ها نشان داد که این الگو نیاز به اصلاح دارد. بنابراین، در مدل اصلاح شده با لحاظ نکات نظری و پیشنهادات نرم‌افزار (AMOS)

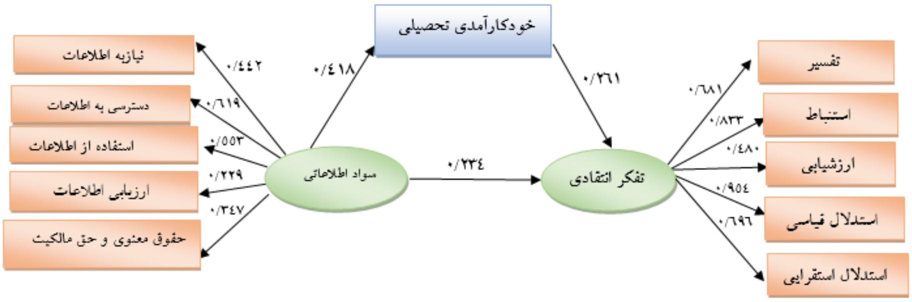
1. Boot Strapping
2. Macro

کوواریانس‌های خطاهای استدلال استقرایی به ارزشیابی و استدلال استقرایی به استدلال قیاسی (چون خرده مقیاس‌های یک سازه بودند) به هم وصل شدند، پس از اعمال این تغییرات یک تحلیل دیگر روی داده‌ها انجام شد. مقادیر شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی و الگوی اصلاح شده در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ٤. شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی و اصلاح شده

شاخص‌های برازندگی	X^2	p	df	(x^2/df)	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
مدل پیشنهادی	۳۸۲/۵۵۹	۰/۰۰۱	۴۲	۹/۱۰۹	۰/۸۲۲	۰/۷۲۰	۰/۶۲۵	۰/۵۰۲	۰/۶۲۰	۰/۵۹۸	۰/۲۰۰
مدل اصلاح شده	۸۶/۶۳۸	۰/۰۰۱	۴۰	۲/۱۶۶	۰/۹۳۷	۰/۸۹۷	۰/۹۴۹	۰/۹۲۸	۰/۹۳۷	۰/۹۰۹	۰/۰۷۶

همان‌گونه که در جدول ۴ آمده است، با توجه به شاخص‌های برازندگی مجذور کای نسبی (x^2/df) برابر ۲/۱۶۶ است که مقدار آن نسبت به مدل پیشنهادی (۹/۱۰۹) تغییر قابل توجهی داشته است. شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۹۳۷ است که نسبت به مدل پیشنهادی (۰/۸۲۲) افزایش داشت. شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر ۰/۸۹۷ است که مقدار آن نسبت به مدل پیشنهادی (۰/۷۲۰) افزایش داشت. شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر ۰/۹۴۹ است که نسبت به مدل پیشنهادی (۰/۶۲۵) افزایش داشت. شاخص برازندگی توکر-لویس (TLI) برابر ۰/۹۲۸ است که نسبت به مدل پیشنهادی (۰/۵۰۲) افزایش داشت. شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۳۷ است که نسبت به مقدار مدل پیشنهادی (۰/۶۲۰) افزایش داشت. شاخص برازش هنجار شده (NFI) برابر ۰/۹۰۹ است که در مقایسه با مدل پیشنهادی (۰/۵۹۸) افزایش داشت. ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر ۰/۰۷۶ است که مقدار آن نسبت به مدل پیشنهادی (۰/۲۰۰) کاهش چشمگیر داشته و نشان می‌دهد مدل اصلاح شده از برازش مناسب و مطلوب برخوردار است. نمودار ۲ ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده را نشان می‌دهد.



نمودار ۲. ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده

جدول ۵، پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرها در مدل اصلاح شده را نشان می‌دهد.

جدول ۵. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرها در مدل اصلاح شده

فرضیه‌ها	برآورد استاندارد β	برآورد غیراستاندارد B	خطای معیار SE	نسبت بحرانی CR	سطح معنی‌داری (p.value)
سواد اطلاعاتی ← تفکر انتقادی	۰/۲۳۴	۰/۶۰۱	۰/۲۵۶	۲/۳۴۴	۰/۰۱۹
سواد اطلاعاتی ←خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۱۸	۱۱/۳۴۷	۳/۱۵۸	۳/۵۹۳	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی ← تفکر انتقادی	۰/۲۶۱	۰/۰۲۵	۰/۰۰۷	۳/۵۵۲	۰/۰۰۱

همان‌طور که مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد، تمامی مسیرها معنی‌دار هستند که نشان‌دهنده تأیید فرضیه‌های اول، دوم و سوم است.

به منظور آزمون روابط واسطه‌ای الگوی ساختاری از آزمون بوت استراپ استفاده شد. نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. آزمون میانجی‌گری رابطه غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استراپ

فرضیه	ضریب مسیر غیرمستقیم	حد پایین	حد بالا	سطح معنی‌داری
رابطه سواد اطلاعاتی به تفکر انتقادی از طریق خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۵۹	۰/۱۸۷	۰/۳۹۰	۰/۰۰۴

همان‌طور که از جدول ۵ ملاحظه می‌شود، ضریب مسیر غیرمستقیم (ضریب استاندارد) از سواد اطلاعاتی به تفکر انتقادی از طریق خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۲۵۹ (P = ۰/۰۰۴) است. حد پایین فاصله اطمینان برای خودکارآمدی تحصیلی به عنوان میانجی ۰/۱۸۷ و حد بالای آن ۰/۳۹۰ است. از آنجایی که صفر در این فاصله اطمینان قرار نمی‌گیرد، مسیر غیرمستقیم معنی‌دار است، یعنی سواد اطلاعاتی بر تفکر انتقادی از طریق خودکارآمدی تحصیلی تأثیر دارد.

نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از آزمایش مدل نشان داد که مدل پیشنهادی رابطه سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی با میانجی‌گری سواد اطلاعاتی برازنده داده‌ها است. نتایج نشان داد مسیرهای مستقیم سواد اطلاعاتی به تفکر انتقادی از لحاظ آماری معنی‌دار است. ترویج سواد اطلاعاتی، یک راهکار تربیتی است که می‌تواند به‌طور مؤثر، با نگرش قالبی و کلیشه‌ای افراد مبارزه کند و تفکر انتقادی را در آن‌ها توسعه دهد، به طوری که آن‌ها را در حل مسائل و مشکلات، تصمیم‌گیری‌ها و تفکر خلاق یاری نماید (سودبخش و نیک‌کار، ۱۳۸۴). داف معتقد است نظر به اینکه همه‌ی منابع اطلاعاتی به یک شکل ساخته نشده‌اند، بنابراین برای ارزیابی آن‌ها تفکر انتقادی ضرورت دارد (داف[1]، ترجمه دری‌فر، ۱۳۷۷). در تفکر انتقادی فرد با ارتقای قوه تفکر و استدلال خود قابلیت پردازش اطلاعات و بهره‌گیری صحیح از اطلاعات را در خود به وجود می‌آورد. از نظر آلبیتز (Albitz, 2007) در صورتی فرد می‌تواند متفکر انتقادی باشد که باسواد اطلاعاتی باشد. در غیر این صورت قضاوت او کاملاً آگاهانه نیست (به نقل از علی‌نژاد، ۱۳۹۳).

این نتایج با یافته‌های حاجی زین‌العابدینی و دیگران (۱۳۹۲)، مرادی و دیگران (۱۳۹۲)، رضایی و پوربایرامیان (۱۳۹۵)، مارتین، تامسون و ریچادر (Martin, & et al, 2007)، ورتز و همکاران (Wertz et

1. Duff

al., 2013)، برایان (Bryan, 2014)، هیزر و لوون (Heather & Loon, 2014) و ساغلام و دیگران (Sağlam, & et al, 2017) سازگار است. اما با یافته‌های شادخوب (۱۳۸۹)، گرایلی مقدم (۱۳۹۱)، جعفریان و سعیدی‌پور (۱۳۹۲)، مسلمی (۱۳۹۲) و یکتای کوشالی و دیگران (۱۳۹۶) سازگار نیست. این تناقض در یافته‌ها می‌تواند علت‌های مختلفی داشته باشد، با توجه به مطالعه این پژوهش‌ها، به نظر می‌رسد تفاوت در شیوه جمع‌آوری داده‌ها و همچنین تفاوت در ابزار گردآوری داده‌ها در این تناقض تأثیرگذار باشد.

خودکارآمدی، روی میزان استقامت، تعهد و تلاش برای دستیابی به هدف، اثرگذار است، اینکه ما معیارهای رفتارمان را تا چه اندازه درست حدس زده‌ایم، احساس خودکارآمدی ما را تعیین می‌کند. از آنجایی که سواد اطلاعاتی مجموعه‌ای از مهارت‌هایی است که فرد را قادر می‌سازد دریابد چه موقع به اطلاعات نیاز دارد و توانایی مکان‌یابی، ارزیابی و استفاده مؤثر از اطلاعات را فراهم می‌سازد، بنابراین، هر چه آگاهی و شناخت و سواد اطلاعاتی ما بالاتر باشد، بهتر می‌توانیم معیارهای رفتار خود را برآورد کنیم و این در احساس خودکارآمدی ما مؤثر است (توپال، ۱۳۹۴). نتایج این پژوهش نشان داد که سواد اطلاعاتی اثر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه پژوهش دارد. این نتایج با یافته‌های بنی‌طبایی (۱۳۸۹)، سبحانی شهر (۱۳۹۰)، نوکاریزی و دهقانی (۱۳۹۲)، حقی (۱۳۹۳)، قاسمی (۱۳۹۳)، نصیری‌پور (۱۳۹۳)، توپال (۱۳۹۴)، کشاورز، شعبانی و فهیم‌نیا (۱۳۹۴) و ربیعی و عیسی‌مراد (۱۳۹۵) در داخل کشور و با یافته‌های اوکیونلو و کرکت (Akkoyunlu, & Korkut, 2009)، آدترو، سیمسایه و آیفوگا (Adetoro, Simisaye, Oyefuga, 2010)، هانگ و منصور (Hang, & Mansour, 2010)، بروستاین و سیوین (Bronstein, & Tzivian 2013)، تانگ و تسنگ (Tang & Tseng, 2013) و هاتلویک و دیگران (Hatlevik et al., 2017) در خارج از کشور همسو و سازگار است. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد توانایی استفاده از مهارت‌های سواد اطلاعاتی در بالا بردن خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان مؤثر است.

در این پژوهش، رابطه خودکارآمدی تحصیلی با تفکر انتقادی نیز معنی‌دار بود. بندورا (Bandura, 2001) اظهار می‌دارد که رابطه معنی‌داری بین تفکر انتقادی با متغیرهای فراشناختی مانند انگیزه و باورهای خودکارآمدی وجود دارد. خود ارزیابی افراد از باورها و اعتقادات خود به شیوه انتقادی، تفکر انتقادی را تأیید می‌کند و این توانایی انگیزشی به گسترش دادن قابلیت‌ها و باور به قابلیت‌ها و در نتیجه رشد مهارت‌های تفکر انتقادی کمک می‌کند. نتیجه این پژوهش، با یافته‌های یزدانی کاشانی (۱۳۸۸)، معافیان و غنی‌زاده (۱۳۹۰)، شعبانی (۱۳۹۱)، عبدالهی عدلی انصار و دیگران (۱۳۹۳)، اروجلو و همتی (۱۳۹۵) و رحیمی (۱۳۹۷) در داخل کشور و با یافته‌های بندورا (Bandura, 2001)، اورلی (Overly, 2001) ، چو و چیاه

(Choy & Cheah, 2009)، می چانگ، می فانگ و چین هانگ (Mei-Chang, Mei-Fung & Chien-Hung, 2012) و یاکسل و آلسی (Yüksel, & Alcı, 2012) در خارج از کشور همسو و سازگار است. افراد با خودکارآمدی بالا می‌توانند تهدیدها و مشکلات را کنترل کنند و با موقعیت‌های تهدیدآمیز و چالش‌برانگیز بیشتر درگیر شوند. یکی از موقعیت‌های چالش‌برانگیز برای افراد، حوزه تحصیل است. این گونه افراد با کنجکاوی می‌توانند از راه‌حل‌های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و استقامت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهند (Bandura,1994).

همچنین، نتایج این پژوهش، نشان داد رابطه مسیر غیرمستقیم سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار است. بنابراین، می‌توانیم بیان کنیم که سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی تحصیلی اثرگذار است و با بالا رفتن خودکارآمدی تحصیلی حاصل از سواد اطلاعاتی، اعتماد به توانایی‌های فردی در دانشجویان برای یادگرفتن مهارت‌های تفکر انتقادی افزایش می‌یابد. لذا، توجه به آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان و همچنین بالا بردن مهارت‌های تفکر انتقادی امری اجتناب‌ناپذیر است که باید بیشتر مورد توجه قرار گیرد.

پیشنهادهای پژوهشی

۱. از آنجایی که طرح پژوهش حاضر از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود پیشنهاد می‌شود در تفسیر نتایج علت و معلولی از تحقیقات آزمایشی استفاده شود.

۲. با توجه به اینکه بیشتر آزمودنی‌ها، درکی از سواد اطلاعاتی نداشتند، در تکمیل پرسشنامه سواد اطلاعاتی مشکلاتی به وجود آمد. بنابراین، به مراکز آموزش عالی پیشنهاد می‌شود که سواد اطلاعاتی به طور رسمی در برنامه‌های درسی دانشجویان گنجانده شود، یا مهارت‌های سواد اطلاعاتی را ضمن برگزاری کارگاه‌ها به دانشجویان در تمامی رشته‌ها آموزش دهند.

۳. به مسئولان و برنامه ریزان آموزش عالی توصیه می‌شود تفکر انتقادی و تقویت این مهارت را در بین دانشجویان بیشتر مورد تأکید و توجه قرار دهند. چون اکثر آزمودنی‌ها از پاسخگویی به سؤالات تفکر انتقادی عاجز و ناتوان بودند.

منابع

اروجلو، سمیرا؛ و همتی مسلک‌پاک، معصومه (۱۳۹۵). بررسی رابطه تفکر انتقادی و خودکارآمدی دانشجویان پرستاری. *نشریه آموزش پرستاری*، ۵ (۶)، ۱۶-۱۰. DOI: 10.21859/jne-05062

اعظمی، زهرا؛ و صالحی نیا، حمید (۱۳۹۴). بررسی رابطه تفکر انتقادی و سواد اطلاعاتی در دانشجویان دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران. *مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱۲ (۵)، ۷۳۳-۷۲۵ .بازیابی شده در ۲۵ اسفند ۱۳۹۶ از https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=264513

بنی‌طبایی، محمدرضا (۱۳۸۹). *رابطه بین سبک‌های یادگیری شناختی (همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق یابنده) و خودکارآمدی با سواد رایانه‌ای و اطلاعاتی دانشجویان کارشناسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت‌معلم تهران*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد، دانشگاه تربیت‌معلم تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه تکنولوژی آموزشی.

بهبودی شبخانه، زهرا (۱۳۸۸). *رابطه بین تفکر انتقادی و سبک‌های هویت با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی.

پایندان، سوده (۱۳۹۲). *بررسی مقایسه‌ای سواد اطلاعاتی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مدارس هوشمند و مدارس عادی شهر بندرعباس در سال تحصیلی ۹۲-۹۱*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد، دانشگاه هرمزگان، دانشکده علوم انسانی، گروه مشاوره و راهنمایی.

پریرخ، مهری و عباسی، زهره (۱۳۸۳). آموزش سواد اطلاعاتی؛ به روش‌ها و راهبردها. *همایش آموزش استفاده‌کنندگان و توسعه سواد اطلاعاتی در کتابخانه‌ها، مراکز اطلاع‌رسانی و موزه‌ها*، ۲۱۴-۱۹۷. بازیابی شده در ۲۵ مهر ۱۳۹۶ از https://www.civilica.com/Paper-UEILLIC01-UEILLIC01_011.html

توپال، اعظم (۱۳۹۴). *تأثیر سواد اطلاعاتی بر قابلیت‌های کارآفرینی و خودکارآمدی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اراک در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد. دانشگاه اراک، دانشکده ادبیات علوم انسانی، گروه تکنولوژی آموزشی.

جعفریان، سکینه و سعیدی‌پور، بهمن (۱۳۹۲). بررسی نیمرخ سواد اطلاعاتی، تفکر انتقادی و عزت‌نفس تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی از لحاظ پیشرفت تحصیلی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۹ (۱۲)، ۶۹-۴۹. بازیابی شده در ۳ دی ۱۳۹۶ از
http://ensani.ir/file/download/article/20140302141938-9782-108.pdf

حاجی زین‌العابدینی، محسن؛ مؤمنی، عصمت و موسال آرائی، وجیهه (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین مهارت‌های تفکر انتقادی با مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانشجویان کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی ورودی ۱۳۸۹. *فصلنامه مدیریت اطلاعات و دانش‌شناسی*، ۱ (۲)، ۱۰۸- ۹۷. بازیابی شده در ۱۶ بهمن ۱۳۹۶ از https://www.civilica.com/Paper-JR_JKIM-JR_JKIM-1-2_007.html

حقی، کامیلا (۱۳۹۳). *سواد اطلاعاتی و رابطه آن با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر اصفهان*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد، دانشگاه پیام نور، دانشکده علوم انسانی، گروه علوم تربیتی.

خدامرادی، کژال؛ سعیدالذاکرین، منصوره؛ علوی مجد، حمید؛ یغمایی، فریده و شهاب، مرضیه (۱۳۸۵). ترجمه و روان‌سنجی آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا، فرم (ب)، *نشریه دانشکده پرستاری و مامایی*، ۱۹(۵۵)، ۱۹-۱۲.

خلیل دزفولی، پرنا (۱۳۹۷). *بررسی رابطه بین مهارت‌های سواد اطلاعاتی و توانایی شناسایی گونه‌های اطلاعاتی اینترنتی توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی.

داف، آلیستر (۱۳۷۷). جستجوی آثار متون: الگوی کتابخانه‌ای برای آموزش مهارت‌های اطلاع‌یابی. ترجمه نفیسه دری‌فر. *فصلنامه اطلاع‌رسانی*، ۳، ۱۱۲-۱۱۰. بازیابی شده در ۲۲ فروردین ۱۳۹۷ از http://ensani.ir/fa/article/246390/

ربیعی، لیلا و عیسی مراد، ابوالقاسم (۱۳۹۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و شیوه‌های حل مسأله با سواد اطلاعاتی دانشجویان دبیری دوره کارشناسی. *انجمن توسعه و فنون بنیادین*. بازیابی شده در ۲۲ فروردین ۱۳۹۷ از https://www.civilica.com/Paper-PSCONF04-PSCONF04_311.html

رحیمی، حمید (۱۳۹۷). بررسی رابطه مهارت‌های تفکر انتقادی با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه‌های کاشان و علوم پزشکی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی*، ۱۱ (۲)، ۹۶-۹۱. DOI: 10.29252/edcbmj.11.02.12

رضایی، ریتا و پوربایرامیان، قدیر (۱۳۹۵). بررسی ارتباط بین تفکر انتقادی و سواد اطلاعاتی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. *مجله سلامت و بهداشت*، ۷ (۳)، ۳۷۶- ۳۶۵. بازیابی شده در ۲۳ فروردین ۱۳۹۷ از -http://healthjournal.arums.ac.ir/article-۱-۹۹۸fa.html

سبحانی‌شهر، احسان (۱۳۹۰). *بررسی تأثیر سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی دانشجویان علوم پزشکی*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد، دانشگاه پیام نور مشهد، دانشکده علوم انسانی، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی.

سعادت، سجاد؛ اصغری، فرهاد و جزایری، رضوان السادات (۱۳۹۴). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵ (۱۲)، ۷۸-۶۷.

سودبخش، لیلا و نیک‌کار، ملیحه (۱۳۸۴). تأثیر آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان. *فصلنامه کتاب*، ۳ (۶)، ۱۹۵- ۱۸۱. بازیابی شده در ۱۲ اردیبهشت ۱۳۹۷ از http://nastinfo.nlai.ir/article_596_21d61abd16346debf3550b26b1bca59e.pdf

شادخوب، مریم (۱۳۸۹). *بررسی رابطه بین تفکر انتقادی و سواد اطلاعاتی دانشجویان رشته‌های فنی- مهندسی و علوم انسانی دانشگاه تبریز*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه علوم تربیتی.

شعبانی، فرزانه (۱۳۹۱). *رابطه خلاقیت و خودکارآمدی تحصیلی با تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران*. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی.

عبدالهی عدلی انصار، وحیده؛ فتحی آذر، اسکندر و عبدالهی، نیدا (۱۳۹۳). ارتباط تفکر انتقادی با خلاقیت، باورهای خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانشجو معلمان. *فصلنامه علمی پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۷ (۲)، ۵۲-۴۱. بازیابی شده در ۱۸ اردیبهشت ۱۳۹۷ از http://etl.journals.pnu.ac.ir/article_1757_2ce2342d7de12db3f3312affe849add3.pdf

علی‌نژاد، مهرانگیز (۱۳۹۳). ارتباط متقابل سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی، *اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، تهران، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار، بازیابی شده در ۱۸ اردیبهشت ۱۳۹۷ از https://www.civilica.com/Paper-EPSCONF01-EPSCONF01_509.html

قاسمی، علی‌حسین (۱۳۸۳). ضرورت و چگونگی آموزش سواد اطلاعاتی در توسعه و تقویت آموزش عالی در: آموزش استفاده‌کنندگان و توسعه سواد اطلاعاتی در کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی و موزه‌ها (مجموعه مقالات)، *مشهد، سازمان کتابخانه‌ها و موزه‌ها و مراکز اسناد آستان قدس رضوی*، ۱۷۸– ۱۵۳. بازیابی شده در ۱ خرداد ۱۳۹۷ از https://www.civilica.com/Paper-UEILLIC01-UEILLIC01_009.html

قاسمی، لیدا (۱۳۹۳). *بررسی رابطه سواد اطلاعاتی با خودکارآمدی تحصیلی و خلاقیت در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه‌ی مدارس هوشمند شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۳-۹۲*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد، دانشگاه اراک، دانشکده ادبیات علوم انسانی، گروه علوم تربیتی.

کشاورز، حمید؛ شعبانی، علی و فهیم‌نیا، فاطمه (۱۳۹۴). خودکارآمدی سواد اطلاعاتی: چارچوب مفهومی و زمینه‌ی پژوهشی. *تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۴۹ (۱)، ۲۲- ۱. بازیابی شده در ۱ خرداد ۱۳۹۷ از https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=467913

گرایلی مقدم، محبوبه (۱۳۹۱). *بررسی رابطه تفکر انتقادی با سواد اطلاعاتی دانشجویان دانشگاه خوارزمی*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد، دانشگاه خوارزمی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی.

مرادی، رحیم؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ خزایی، آذر و رسولی، بهنام (۱۳۹۲). رابطه تفکر انتقادی با سواد اطلاعاتی در دانشجویان علوم پزشکی. *دو ماهنامه راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی*، ۷ (۳)، ۱۴۷–۱۴۱. بازیابی شده در ۱۰ خرداد ۱۳۹۷ از http://ensani.ir/fa/article/333604

مسلمی، زهرا (۱۳۹۲). *رابطه مهارت‌های تفکر انتقادی و راهبردهای فراشناختی با سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اراک در سال ۹۲- ۹۱*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد، دانشگاه اراک، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه علوم تربیتی.

معافیان، فاطمه و غنی‌زاده، افسانه (۱۳۹۰). بررسی رابطه میان تفکر انتقادی و خودکارآمدی دانشجویان زبان انگلیسی. *مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)*، ۳ (۱)، ۱۴۹–۱۱۹. بازیابی شده در ۲۲ تیر ۱۳۹۷ از https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=155924

نصیری‌پور، نسرین (۱۳۹۳). *رابطه میان سواد اطلاعاتی با خودکارآمدی کتابداران دانشگاه‌های فردوسی مشهد و علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی مشهد*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی روان‌شناسی، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی.

نظری، مریم (۱۳۸۴). *سواد اطلاعاتی*. تهران: مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.

نوکاریزی، محسن و دهقانی، کلثوم (۱۳۹۲). تأثیر مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر خودکارآمدی دانشجویان بیرجند. *پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۳ (۲)، ۱۷۲- ۱۵۳، DOI: https://doi.org/10.22067/riis.v3i2.25075

هومن، حیدر علی (۱۳۸۴). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران: انتشارات سمت.

یزدانی کاشانی، زینب (۱۳۸۸). *بررسی مقایسه‌ای تفکر انتقادی و خودکارآمدی دانشجویان رشته‌های هنری و غیر هنری*. پایان‌نامه منتشر نشده ارشد، دانشگاه کاشان، دانشکده علوم انسانی، گروه علوم تربیتی.

یکتای کوشالی، محمدحسین؛ رمضانی، ابوذر؛ پورنجفی، ساناز و اسماعیل‌پور بندبنی، محمد (۱۳۹۶). بررسی رابطه سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی در دانشجویان: یک مطالعه مقطعی. *نشریه آموزش پرستاری*، ۶ (۵)، ۸-۱. بازیابی شده در ۲۲ تیر ۱۳۹۷ از http://jne.ir/article-1-798-fa.html

Adetoro, N., Simisaye, O., & Oyefuga, A. B. (2010). Relationship between perceived self-efficacy and information literacy among library and information science undergraduate in a Nigerian university of education. *IFE PsychologIA*, 18 (2), 172-191. Retrieved 2 December 2018 https://www.ingentaconnect.com/content/sabinet/ifepsyc/

Akkoyunlu, E., & Korkut, B. (2009). Foreign Language Teacher Candidates Information and Computer Literacy Perceived Self-Efficacy, H. Ü. EğitimFakültesiDergisi. *(H. U. Journal of Education)*, 36, 19- 99. Retrieved 18 December 2018 https://scholar.google.com/scholar?

Bandura, A. (1994). Self-efficacy in V S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: the exercise of control*. New. York. NY. USA: W. H. Freeman and company.

Bandura A. (2001). Social cognitive: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26. DOI:10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bronstein, J., & Tzivian, L. (2013). Perceived self- efficacy of library and information science professionals regarding their information retrieval skills. *Library & Information Science Research*, 35, 151- 158. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2012.11.005

Bryan, J. E. (2014). Critical thinking, information literacy and quality enhancement plans. *Reference Services Review*, 42(3), 402. Retrieved 2 December 2018 https://doi.org/10.1108/RSR-01-2014-0001

Choy, S. C., & Cheah, p. k. (2009). Teacher perception of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (2), 198-206. Retrieved 5November 2018 https://eric.ed.gov/?id=EJ864337

Gloudemans, H., Schalk R., & Reynaert, W. (2013). The relationship between critical thinking skills and self- efficacy in mental health nursing. *Nurse Education Today*. 33 (3), 275-280. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.006

Hang, L., & Mansour, Y. (2010). Impact of information literacy training on academic self-efficacy and learning performance of university students in a problem- based learning environment. *Pertanika Journal of social science & Humanities*, 18 (2), 121- 134. Retrieved 5 November 2018 http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2018%20(S)%20Dec.%202010/15%20Pg%20121-134.pdf

Hatlevik, L. L., Throndsen, Loie, & Gudmundsdottir (2017). Students ICT self-efficacy and computer and information literacy: determinants and relationships. *Computers & Education*, 118, 107-119. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.011

Heather, L. L., & Loon, James, E. V. (2014). Information literacy skills as a critical thinking frame work in the undergraduate engineering curriculum. *Library Publications*, 1 (1), 1- 8. Retrieved 25 November 2018 http://digitalcommons.wayne.edu/libsp/80

Martin L, Thompson S., D, & Richards L. (2008). Enhancing critical thinking skills. Journal Fam Consum Science, 100 (2), 25-30.

Retrieved December 13 2018 https://search.proquest.com/openview/

Mei –Chang, L., Mei- Fung, Y., & Chien- Hung, C. (2012). High self- efficacy belief with high critical thinking ability. *International STEM in Education Confer*,21-27. Retrieved 24 December 2018 http://stem2012.bnu.edu.cn/data/long%20paper/stem2012_09.pdf.

Overly C. M. (2001). *The relationship between critical thinking skill and perceived self-efficacy in associate degree nursing students*. A thesis submitted to grand valley state university in partial fulfillment of the requirement for the degree of master of science in nursing.

Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. The annual meeting of the national council on measurement in education. New Orleans, April 6-8.

Sağlam, A. Ç., Çankaya, İ., Üçer, H., & Çetin, M. (2017). The effect of information literacy on teachers' critical thinking disposition. *Journal of Education and Learning*, 6 (3), 32-40. Retrieved 24 December 2018

https://eric.ed.gov/?id=EJ1139190

Sezer, R. (2008). Integration of critical thinking skills into elementary school teacher education courses in mathematics. *Education*,128(3), 349-362. Retrieved 25 November 2018 https://eric.ed.gov/?id=EJ816897

Shelly, A. E. (2009). Beyond buss words and skill sets: The role of critical thinking in information literacy. *Library Student Journal*, 7 (1)

DOI of Published Version 10.17077/igb4-u44l

Tang, Y., & Tseng, H. W. (2013). Distance learners' self-efficacy and information literacy skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 39, 517–521. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2013.08.008

Wertz, R. E., Saragih, A., Van Epps, A., Sapp Nelson, M., Purzer, S., Fosmire, M., & Dillman, B. (2013). Work in progress: Critical thinking and information literacy:

Assessing student performance. In *Proceedings of the 120th ASEE Conference & Exposition*.

Yüksel, G., & Alcı, B. (2012). Self-efficacy and critical thinking dispositions as predictors of success in school practicum. *International Online Journal of Education Science*, 4 (1), 81-90. Retrieved 3 November 2018 https://pdfs.semanticscholar.org/2255/dbf987cbef812fd635f3c58418c63262ed27.pdf